

"Betrachten wir den Fall eines Ingenieurs, der eine neue Maschine entwickelt und konstruiert. Er kann jedes ihrer Teile benennen, weiß wozu es da ist und wie es funktioniert. Es gibt nichts, was nicht klar wäre. Zur gleichen Zeit aber, während dieser Ingenieur spricht, konstruiert er Sätze, einfache und komplexe. Dabei weiß er aber meistens nicht, welche Regeln er dabei anwendet und würde Probleme haben, wenn er ihre Bestandteile korrekt identifizieren sollte. ... Wir sind uns der Regeln nicht bewußt, aber etwas in unserem Innern -was wir hier sprachliche Intuition nennen wollen- weiß es."

W. Butzkamm, 1990: 266 ¹

Spracherwerb "Revisited": Die ersten 50 Stunden Deutsch als Fremdsprache

Dr. Anton Haidl D., Universität Cádiz

1. Einleitung

Theorien sind Modelle, mit denen wir uns beobachtbare Phänomene zu erklären versuchen - und die Spracherwerbstheorie stellt dabei keine Ausnahme dar.

Was das Phänomen angeht, das die Spracherwerbstheorie erklären will: die sprachliche Intuition, das Sprachgefühl, etwas, das alle Sprecher einer Sprache tagtäglich im eigenen Kopf erleben können.

Und wer, wie der Autor dieser Arbeit, seit nun schon zwanzig Jahren in Spanien lebt, konnte ebenfalls im eigenen Kopf spüren, dass der Kontakt mit einer neuen Sprache auch im Erwachsenenalter noch Veränderungen auf neuronaler Ebene bewirkt: auch eine zweite, oder weitere Sprache, kann durch die Notwendigkeit ihres persönlichen Gebrauchs soweit verinnerlicht werden, dass ihre Kompression und Produktion über weite Strecken unbewusst, das heisst intuitiv abläuft.

In der bundesdeutschen unterrichtsdidaktischen Diskussion zu *DaF* , die derzeit von der Sprachlehr- und -lernforschung dominiert wird, werden diese Fähigkeiten des menschlichen Gehirns nicht zur Kenntnis genommen: die Aneignung intuitiver Fähigkeiten, der Spracherwerb, wird seit mehr als 13 Jahren praktisch ignoriert.

Wer sich selbst ein Bild machen will, sollte die Kontroverse über 'lernen' und 'erwerben' in der Zeitschrift *Die Neueren Sprachen*² nachlesen. Damals gingen

¹ Das Zitat wurde aus dem Englischen übersetzt.

² Cf. BAUSCH K. R. & KÖNIGS F. G., DNS 82, 1983: 208-336; FELIX, S. & HAHN, A., DNS 84, 1985: 191-206; WODE, H., DNS 84, 1985: 206-218; BAUSCH K. R. & KÖNIGS F. G., DNS 84, 1985: 218-233.

Ein von F. G. Königs 1992 nachgereichter Beitrag geht ebenfalls mit keinem Wort auf die 'Plausibilitätsannahmen' ein.

Bausch und Königs, Begründer der deutschen Sprachlehr- und -lernforschung, mit keinem Wort auf die von S. W. Felix und Hahn (1985: 193/4) formulierten 'Plausibilitätsannahmen' ein, in denen eine biologisch begründete Spracherwerbsfähigkeit als Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen vorgeschlagen wurde:

"- Der Mensch ist als einziges Lebewesen in der Lage, natürliche Sprachen zu erwerben; d.h. der Mensch verfügt über eine spezielle Spracherwerbsfähigkeit, die ihn u.a. von anderen Lebewesen unterscheidet.

- Die Spracherwerbsfähigkeit des Menschen ist primär eine mental-kognitive Fähigkeit, d.h. Spracherwerb wird dadurch ermöglicht, daß die menschliche Kognition ("the human mind") in einer spezifischen Weise strukturiert ist.

- Weder im physischen noch im psychischen Bereich ist der Mensch beliebig variabel, d.h. trotz vieler individueller Unterschiede gibt es nicht nur so etwas wie das menschliche Bein, das menschliche Herz-Lungen-System etc., sondern auch die menschliche Perzeption, die menschliche Kognition etc. D.h. auch im psychologischen Bereich stecken genotypische Strukturen den Rahmen ab, in dem phänotypische Variationen auftreten."

Und auch heutzutage werden diese Annahmen immer noch nicht als relevant angesehen, wie ein Blick auf die neueste Ausgabe des *Handbuchs Fremdsprachenunterricht*³ bestätigt.

Mehr noch: F. Königs (idem: 428) besteht weiterhin darauf Spracherwerbsprozesse aus dem unterrichtlichen Geschehen einfach wegzudefinieren, indem er folgende Definition der Begriffe *erwerben* und *lernen* anbietet:

"Erwerben (bezeichnet) den 'außerschulischen', 'natürlichen', 'ungesteuerten' Vorgang der Aneignung einer fremden Sprache. Im Gegensatz dazu versteht man unter Lernen das 'unterrichtliche', 'gesteuerte', wenn man so will 'unnatürliche' Gegenstück dazu."⁴

Dieser Autor (ibidem) leitet von dieser Definition auch eine strikte Trennung der sich daraus ergebenden zwei unterschiedlichen Forschungsrichtungen ab:

³ herausgegeben von K.-R. Bausch, H. Christ und H.-J. Krumm, UTB für Wissenschaft, Tübingen und Basel: Francke, 3. Auflage, 1995. Die Plausibilitätsannahmen werden mit keinem Wort erwähnt.

⁴ Auch E. Apeltauer, der Autor des Fernstudienbriefs "Erst- und Fremdsprachenerwerb" (!), folgt völlig unkritisch dieser Begriffsdefinition, wie folgende Zitate beweisen: beim "Erwerben" einer Sprache handelt es sich für ihn um ein "beiläufiges (inzidentielles) Aneignen einer Sprache vorwiegend in informellen Situationen" (Fernstudieneinheit 15, Kap. 1.3.2. Seite 13f und Glossar, Seite 146). Im Gegensatz dazu bedeutet für ihn "Lernen", dass "bewusste (intentionale) Sprachverarbeitungsprozesse" aktiv sind, die typisch für "das Aneignen einer fremden Sprache ... in formellen (unterrichtlichen) Kontexten" sind (idem. Kap. 1.3.2. Seite 14ff und Glossar, Seite 148).

- Die *Zweitspracherwerbsforschung* einerseits beschäftigt sich mit den "Prinzipien (nach denen man) ... (Fremd-)Sprachen außerhalb des Unterrichts (lernt⁵)", und die *Sprachlehr- und Lernforschung* andererseits konzentriert sich auf die "Prinzipien (nach welchen man) ... Fremdsprachen im Klassenzimmer (lernt)".

Von Spracherwerbsprozessen im Unterricht mit Erwachsenen zu sprechen wird dann logischerweise als Verstoß gegen die zwei grundlegenden Axiome der Sprachlehr- und -lernforschung betrachtet:

1- Erwachsene sind bei der Aneignung einer neuen Sprache auf 'Lernen' angewiesen, da sie -auf Grund ihres Alters- unfähig sind, sich die dem Muttersprachler eigenen intuitiven Fähigkeiten anzueignen⁶ und '(tendieren) aufgrund ihrer kognitiven Möglichkeiten zu Verfahren ..., die eher analytisches und bewußt reflektierendes Vorgehen betonen'.⁷

2- Unterricht ist ein spezielles Gefüge, das Spracherwerbsprozesse von vorneherein unmöglich macht.

Wenn ich als Linguist und universitärer Deutschlehrer aus der europäischen Peripherie es hier trotzdem wage, spracherwerbstheoretische Überlegungen wieder zur Diskussion vorzuschlagen, so liegt das, abgesehen von meiner eigenen, bereits eingangs erwähnten Spracherwerbserfahrung im Erwachsenenalter, vor allem an der *Auslandssituation*⁸ in der ich unterrichte.

Meine StudentINNen haben in 99% der Fälle ausserhalb des Unterrichts keinen persönlichen Kontakt zu Sprechern der deutschen Sprache.

Und in einer solchen Situation merkt man bald, welche Folgen die völlige Abwesenheit natürlichen *Inputs* bei den LernerINNen hat: die natürlichen Spracherwerbsmechanismen werden nicht in Gang gesetzt und die Unterrichtsteilnehmer kommen folglich über das formorientierte Manipulieren syntaktischer, morphologischer oder 'kommunikativer' Elemente bei der Komprehension und Produktion nicht hinaus. Sie wissen viel ÜBER die Sprache, sind

⁵ Hier ist natürlich 'erwerben' zu verstehen, aber diese Begriffsunterscheidung ist für die Vertreter der Sprachlehr- und -lernforschung auch ziemlich irrelevant, wie uns folgender Kommentar beweist:

"'Erwerben' und 'lernen' werden ... als nicht essentiell, sondern nur akzidentiell verschiedene Formen der Aneignung einer fremden Sprache aufgefaßt. Das Wort "lernen" dagegen wird im traditionellen Sinne so gebraucht, daß es jede Art der Aneignung der Fremdsprache umfaßt. (Jürgen Quertz, 1995³: 451)

⁶ Explizit bei E. Apeltauer, 1997: 117: "Sprecher einer fremden Sprache ... (werden) ... keine mit einem Muttersprachler vergleichbare sprachlich Intuition, bzw. kein adäquates 'Sprachgefühl' entwickeln".

⁷ Idem: 89.

⁸ Cf. D. Rösler, 1994.

aber ziemlich hilflos, wenn sie ein spontan ein einfaches Gespräch in der neuen Sprache führen sollen⁹.

Für die Teilnahme an einer echten Konversation sind eben eine Reihe von ganz spezifischen und konkreten Gesprächsstrategien nötig¹⁰, die das Kommunizieren sehr schwer, oder weitgehend unmöglich machen, wenn man sich in erster Linie auf formale Aspekte konzentriert - ganz abgesehen davon, dass viele Bereiche des (unbewußten) Sprachkönnens sich nach wie vor der formalen Beschreibung entziehen.

Das Ergebnis ist in der Regel Übersättigung (mit bewussten Lernprozessen), Enttäuschung und vorzeitiges Abbrechen des Kontakts mit der deutschen Sprache, die überdies ihren Ruf zu bestätigen scheint, eine schwere Sprache zu sein¹¹.

Um diesem Phänomen entgegenzusteuern, kommen wir meines Erachtens nicht umhin, für den Unterricht in der Auslandssituation auf die Spracherwerbstheorie zurückzugreifen.

Nur so können wir didaktische Konzepte erarbeiten, die einerseits dem Charakter der menschlichen Spracherwerbsfähigkeit gerecht werden und, darauf aufbauend, für den DaF-Unterricht in der Auslandssituation Vorgehensweisen und Materialien entwickeln, die den natürlichen Prozesse in die Hände, und nicht gegen sie arbeiten¹².

Was ich auf den folgenden Seiten thesenartig skizzieren werde, sind eine Reihe theoretischer Überlegungen und einige praktische Konsequenzen, die sich meines Erachtens ergeben, wenn man unterrichtliches Geschehen unter dem Blickwinkel der Spracherwerbstheorie analysiert. Es handelt sich um Ideen, die an unserem Fachbereich in den letzten 5 Jahren für eine konkrete Situation -nämlich Studenten des Fachs "Deutsch für Hörer aller Fachbereiche" ausgearbeitet wurden.

Diese Ideen basieren auf der Annahme, dass wenn die Funktionsweise des menschlichen Gehirns biologisch, d.h. durch genetische Veranlagungen bestimmt

⁹ Cf. H. Ringbom, 1987:30.

¹⁰ Cf. M. Bygate, 1987.

¹¹ Gerade in Spanien ist diese Meinung in den Franco-Jahren durch eine volksethymologische Umdichtung der faschistischen Hymne *Cara al Sol* weit verbreitet worden: die Phrase 'impasible el alemán' [dt.: '(mit) unbeweglicher Gebärde'] wurde von vielen auf Grund der Unkenntnis dieser wenig gebräuchlichen Begriffe als 'imposible el alemán' [dt.: 'Deutsch ist unmöglich (zu lernen)'] gesungen.

¹² Cf. S. P. Corder, 1976.

wird, das menschliche Gehirn nicht grundsätzlich anders funktionieren wird, weil es sich innerhalb oder außerhalb eines Unterrichtsraums befindet.

2. Spracherwerb im Erwachsenenunterricht

Spracherwerbsprozesse im Unterricht mit Erwachsenen anzustreben, kann natürlich nicht heissen, dass die 'grundsätzliche Ähnlichkeit' zwischen Erst- und Fremdsprachenerwerb dahingehend interpretiert wird, dass

- 1) eine absolute Ähnlichkeit beider Erwerbsprozess postuliert werden soll, und dass behauptet werden soll,
- 2) Erwachsene könnten im Rahmen des Unterrichts das gleiche Niveau an Sprachbeherrschung erreichen, wie Kinder oder Erwachsene ausserhalb desselben.

Was den ersten dieser Aspekte betrifft, möchte ich an einen Kommentar von S. W. Felix & Hahn (1985:192) erinnern, die schon vor Jahren bemerkten¹³:

"Daß Fremdsprachenunterricht (FU) sich in einem sehr speziellen, vielleicht auch einzigartigen Bedingungsgefüge vollzieht, ist unbestritten. Nur warum folgt daraus *notwendigerweise*, daß FU-Lernprozesse in all ihren Aspekten ebenso einzigartig und speziell sein *müssen*? ...

Man stelle sich die Analogie vor, jemand wollte etwa den Knochenbau von Hund und Katze auf mögliche Gemeinsamkeiten hin untersuchen und jemand würde den Sinn eines solchen Unterfangens mit dem Hinweis bezweifeln wollen, daß die Katze ein eigenständiges Tier sei, völlig anders geartet als der Hund, so daß *a priori* die Suche nach Gemeinsamkeiten unsinnig sei."¹⁴

Was im Unterricht und ausserhalb, im Kindes- und Erwachsenenalter, grundsätzlich gleich sein muss ist die Notwendigkeit von sprachlichem Input um Erwerbsprozesse in Gang zu setzen.

Nur: wie muss dieser sprachliche Input beschaffen sein?

Und welche Chancen bestehen dafür im Rahmen einer Unterrichtssituation?

¹³ Auch diese Differenzierung wollen, wie folgender Kommentar von K. R. Bausch (1995³: 449) bestätigt, die Vertreter des Sprachlehr- und -lernansatzes nicht zur Kenntnis nehmen:

" ... bestimmte() Positionen der Zweitsprachenerwerbsforschung (siehe z.B. Felix 1982) - (propagierten) mentale Mechanismen im Sinne von universalen Mustern ..., mit deren Hilfe sich jedweder Typus von Spracherwerb bzw. Fremdsprachenlernen (also auch das schulische Lernen von Fremdsprachen) auf ein und dieselbe Weise vollzüge."

¹⁴ Cf. auch andererseits (S. W. Felix & A. Hahn, 1985: 198) : "Wir haben in unseren Arbeiten nie in Frage gestellt, ob externe Faktoren wichtig sind, sondern dies stets als gegeben angesehen. Unsere Frage lautet: Lassen sich *sämtliche* Aspekte des Lernprozesses auf externe Faktoren reduzieren oder gibt es auch Aspekte, die nicht extern gesteuert sind, sondern die Strukturen menschlicher Kognition widerspiegeln? Dies ist der entscheidende Punkt. Unsere Antwort auf diese empirische Frage lautet: Es gibt in der Tat auch im FU Gesetzmäßigkeiten, die nicht erkennbar auf externe Faktoren zurückgehen, sondern kognitive Verarbeitungsmechanismen widerspiegeln; und diese Mechanismen sind die gleichen wie im natürlichen Spracherwerb."

Es darf natürlich auch nicht vergessen werden, dass Erwachsene schon mindestens eine Sprache, die Erst- oder Muttersprache, beherrschen und deshalb nicht mehr die gleichen Ausgangsbedingungen für Erwerbsprozesse besitzen können, wie Kinder sie haben.

Betrachten wir dazu folgenden Kommentar von D. Allwright (1988: 236):

'Einer Sprache ausgesetzt zu sein ist nicht das gleiche wie einem Virus ausgesetzt zu sein. Man wird nicht automatisch angesteckt. Kinder werden anscheinend automatisch angesteckt aber es ist schwer sich vorzustellen, daß ein normales Kind die Chancen für einen Sprachkontakt nicht wahrnimmt. Erwachsene haben offensichtlich diese Option. Der erwachsene Lerner muß selbst aktiv werden, um kognitiv in den Prozess verwickelt zu werden. Die Unterscheidung zwischen 'Input' und 'Intake' erfaßt diesen Unterschied'¹⁵.

Um dem Vorhandensein einer ersten Sprache bei Erwachsenen Rechnung zu tragen, bin ich von folgenden Vermutungen ausgegangen¹⁶:

- Der Erfolg einer Erwerbsmethodologie im Erwachsenenunterricht wird davon abhängen, ob der Lehrer in der Lage ist, die Erwerber dafür zu motivieren, im Unterricht selbst aktiv zu werden.
- Damit dieses Aktiv-werden Sinn hat, müssen wir über ein Modell verfügen, das es uns erlaubt, jene normalerweise unbewussten Prozesse besser zu verstehen, die bei der **Sprachverarbeitung** ablaufen. Nur so werden wir in der Lage sein, unseren Erwerber im Unterricht eine Art von wirklichkeitsnahem Input anzubieten, die eine Chance hat, in 'Intake' verwandelt zu werden, sie zu motivieren und so zur Ingangsetzung und -haltung von Erwerbsprozessen beizutragen.
- Im Falle der Erwachsenen scheint auch der bewusste Einsatz von Kommunikations- und Lernstrategien nötig zu sein, um die mentale Programmierung durch die Erstsprache zu überwinden, bzw. zu modifizieren¹⁷.

¹⁵ Eigene Übersetzung des folgenden englischen Originals:

"Being exposed to language is not like being exposed to a virus. One doesn't catch it automatically. Children seem to catch it automatically but one can hardly imagine a normal child retreating from language interaction. The adult apparently has the option. The (adult) learner must do something active that involves him cognitively in the process. The distinction that has been made between 'input' and 'intake' captures this."

¹⁶ Die hier angebotene Zusammenfassung basiert auf verschiedenen früheren Arbeiten: Haidl, 1993, 1996a, 1997.

¹⁷ Tarone (1981) berichtet zum Beispiel davon, daß Lerner mit außercurrikularer Erfahrung mit der russischen Sprache Kommunikationsstrategien 'öfters und mit mehr Erfolg' einsetzten, als andere Lerner der gleichen Sprache, die nur innerhalb des Unterrichts Kontakt zu ihr hatten. Raupach (1983) fand ein ähnliches Phänomen bei Französischstudenden bei ihrer Rückkehr von einem Frankreichaufenthalt und Bialystok (1983) stellte fest, daß Personen, die über viele Reisemöglichkeiten verfügen und mehr als eine Fremdsprache sprechen, einen besseren Gebrauch dieser Strategien demonstrierten.

Die Wichtigkeit solcher Erkenntnisse wird besonders deutlich, wenn wir schließlich noch an eine andere Arbeit des schon zitierten Tarone (1984) erinnern, in der er schlüssig darlegt, daß

Erwerben und *Lernen* sollten also im Rahmen des Unterrichts bei Erwachsenen keineswegs als unversöhnliche Gegensätze betrachtet werden, oder, Stephen Krashen folgend, *Lernen* als unnütz für den Spracherwerb angesehen werden. Es stellt sich deshalb nicht in erster Linie die Frage "Grammatik: ja oder nein?", sondern vielmehr: "Grammatik: wann und wie?"

Was den zweiten vorher genannten Punkt betrifft, das im Unterricht erreichbare Sprachniveau, bin ich von Anfang an davon ausgegangen, dass Spracherwerb ein Prozess ist, und nicht ein Ziel:

Es kann also nicht darum gehen, auf maximalistische Art Spracherwerb dem Erreichen einer dem Muttersprachler eigenen Kompetenz gleichzusetzen¹⁸.

Meiner Meinung wäre es vielmehr in der Auslandssituation schon ein beachtlicher Erfolg, in den ersten Monaten die funktional eingeschränkte Variante eines 'Unterrichts-Deutsch'¹⁹ zu erreichen, d.h. die Fähigkeit dem Lehrer in der Zielsprache zu folgen und zur Teilnahme am Unterrichtsgeschehen in der neuen Sprache fähig zu sein.

Es kann nämlich vermutet werden, dass jeder Fortschritt in Richtung auf einen intuitiven, passiven und aktiven, Sprachgebrauch die bewußten Verarbeitungsmechanismen entlasten kann und die späteren Ergebnisse auf der Lernebene verbessern hilft²⁰.

3. Notwendigkeit eines Modells der Sprachverarbeitung

Wie weiter oben vermerkt, war für die konkrete Ausarbeitung von Methoden und Materialien ein Modell der Sprachverarbeitung nötig.

Nur wenn wir über so ein Modell verfügen, sind wir in der Lage, denjenigen 'Input' zu definieren, der 'Intake' zur Folge hat, und damit eine ausreichende Motivation für das *Aktiv-werden* unserer Erwerber.

Und so ein Modell konnte auch die Möglichkeit anbieten, den Input in der

Studenten, die an Immersionsprogrammen im Rahmen des Unterrichts teilnahmen, ein höheres Niveau der Beherrschung solcher Strategien aufwiesen.

¹⁸ Cf. E. Apeltauer (1997: 117): "Sprecher einer fremden Sprache ... (werden) ... keine mit einem Muttersprachler vergleichbare sprachlich Intuition, bzw. kein adäquates "Sprachgefühl" entwickeln".

¹⁹ Dieser Begriff wurde in Anlehnung an E. Apeltauer (1997: 15) geprägt: "In Sonderfällen eignen sich Jugendliche oder Erwachsene auch in informellen Kontexten eine fremde Sprache an. Gewöhnlich werden unter solchen Bedingungen jedoch nur funktional eingeschränkte Sprachvarianten erworben (z. B. Gastarbeiter-Deutsch).

²⁰ Cf. S.P. Corder (1980: 11), der diesen Aspekt unter dem Gesichtspunkt des Transfers von bewusstem zu unbewusstem Wissen analysiert: "Perhaps transfer only occurs when it helps an already active process of acquisition and not otherwise."

Zielsprache so zu gestalten, dass unsere ErwerberINNEN im Anfangsunterricht nicht überlastet werden²¹.

Die grundsätzliche Notwendigkeit eines Modells der Sprachverarbeitung wurde schon 1985 von Felix & Hahn unterstrichen. Sie sahen es als zentral für die Spracherwerbsforschung an, sich danach zu fragen, "wie ... jene kognitiven Prinzipien aus(sehen), die den Spracherwerb des Menschen ermöglichen, und wie ... sie sich konkret im Erwerbsprozeß (manifestieren)"²².

Leider ist seitdem im deutschen Sprachraum nicht viel auf diesem Gebiet geschehen.

Dieter Wolff kritisierte 1990, dass in den beiden deutschen Standardwerken zur Psycholinguistik, Wodes *Einführung in die Psycholinguistik* (1988) und Butzkamms *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts* (1989) "jeder Hinweis auf die beiden zentralen Themen psycholinguistischer Betrachtung, Sprachverstehen und Sprachproduktion" fehlt.

Und auch in der neuesten deutschsprachigen Arbeit auf dem Gebiet des Spracherwerb (E. Apeltauer, 1997) tauchen unter dem Stichwort "Sprachverarbeitung" nur Konzepte wie "Kontrolle, Automatisierung und Restrukturierung" auf, Konzepte, die der eigentlichen Frage, nämlich der mentalen Verarbeitung von Information, aus dem Weg gehen.

Auf der Suche nach einem Modell, das diese Lücke schließen könnte, stießen wir bei einer Revision der Bibliographie auf die Relevanztheorie (RT) von D. Sperber und D. Wilson (1986).

Die RT erhebt den Anspruch, diejenigen Prozesse erklären zu können, die im alltäglichen Sprachgebrauch unbewusst im Gehirn eines Hörers ablaufen.

Was ihre wichtigsten Axiome betrifft, seien hier die folgenden zwei erwähnt:

1) eine Kommunikation zwischen zwei Personen findet nur dann statt, wenn es einer der beiden gelingt, die Aufmerksamkeit der anderen zu bekommen, das heißt, wenn es ihr gelingt, ein Kommunikationsinteresse ersichtlich (*ostensiv*) zu machen. Die RT tritt damit mit dem Anspruch auf, ein Kriterium für die Unterscheidung von reiner *Informationsübermittlung* einerseits und *Kommunikation* andererseits anbieten zu können. Sie überwindet damit den Rahmen traditioneller Modelle, bei denen lediglich die Übertragung von Information erklärt werden soll, ohne sich zu fragen, warum wir in einer Situation X, in der wir verschiedene Quellen sprachlicher Daten zur Auswahl haben, eine bestimmte

21 Cf. E. Apeltauer (1987: 15): "Gespräche (natürliche Kommunikation), wie sie zwischen Sprechern einer Sprache zu beobachten sind, überfordern Lerner einer Zweitsprache, die noch keinen hohen Sprachstand haben. Aus der Datenfülle kann aufgrund des Überangebots häufig nur wenig ausgefüllt werden, so dass ein 'Sprachbad' unter solchen Voraussetzungen meist relativ unwirksam bleibt."

22 op.cit. 194.

Quelle bevorzugen, was heisst die von ihr erhaltene Information auswerten, und nicht eine andere.

2) Weiter geht die RT davon aus, dass das seit Jahrzehnten geläufige Kommunikationsmodell, das auf der Annahme beruht, daß ein Sprecher Information kodifiziert, die vom Hörer, eventuell unter Überwindung von Übertragungsstörungen, dekodifiziert wird, schlichtweg unzureichend ist: viele Wörter haben, wie die Semantik demonstriert, verschiedene mögliche Bedeutungen, und die Aufgabe, die unser Gehirn normalerweise in Bruchteilen einer Sekunde löst, besteht darin, die für den konkreten Kontext passende, relevanteste Bedeutung zu erarbeiten.

Nach Meinung von Sperber und Wilson, geschieht diese Bedeutungszuordnung dadurch, dass im Gehirn eines Hörers folgende Aufgaben gelöst werden:

- a) er muß herausfinden, welche Absicht der Sprecher hat;
- b) er muß herausfinden, welche Bedeutung mit dem Gesagten impliziert wird;
- c) er muß herausfinden, welche Haltung / Einstellung der Sprecher zu dem hat, was er gesagt und impliziert hatte.
- d) er muß darüber entscheiden, welchen Kontext der Sprecher wohl im Sinn hatte, als er eine Äußerung machte.

Sprachliche Signale verarbeiten heißt für die RT also, auf der Grundlage linguistisch kodifizierter Information Bedeutung auszuarbeiten, eine Aufgabe, zu der das menschliche Gehirn auf Grund seiner genetischen Struktur, und der von dieser bedingten mentalen Funktionsweise, in der Lage ist²³.

Bei dieser Ausarbeitung ist der Kontext von entscheidender Bedeutung²⁴, wobei die RT aber, im Unterschied zu den Modellen der Diskursanalyse, postuliert, dass dieser keine feste Grösse darstellt, sondern vom Gehirn je nach Relevanzexpectation, bzw. Vorkenntnissen ausgewählt, d.h. konstruiert wird.

Der Grad an Relevanz, den eine Äußerung haben kann, hängt nach Sperber und Wilson letzten Endes von zwei miteinander in Verbindung stehenden Faktoren ab: von den 'kontextuellen Effekten' und vom nötigen 'Verarbeitungsaufwand'.

23 Cf. J.L. Guijarro (1990: 61): "... la mente de los individuos de la especie homo sapiens está pre-programada con una serie de órdenes (o reglas) que le ha dictado su evolución en el mundo. Y ... estas reglas pre-programadas actúan automáticamente ante la información que se recibe y la procesa de una determinada forma. Por eso, precisamente, los resultados obtenidos, son "constantes y universales".

Und auch M. Saalbach (1998): "Man darf davon ausgehen, dass Verstand und Gedächtnis sehr wohl in der Lage sind, auch unbewußten input zu verarbeiten und zu systematisieren. Letzten Endes ist das die Grundlage des Mutterspracherwerbs, und die entsprechenden Fähigkeiten stehen dann auch beim Erwerb einer Fremdsprache zur Verfügung."

24 Diese Postulate der RT decken sich übrigens mit folgender Annahme H. Wodes (1993: 76s.): "Es ist wichtig zu erkennen, dass das Gedächtnis in starkem Maße selbst aktiv werden und Informationen eigenständig verarbeiten kann.

(... Forschungsergebnisse zeigen), dass das Gedächtnis Information unbewußt auch so verarbeitet, dass früheres Wissen sowie der situative Kontext deutlich mitberücksichtigt wird."

Bezüglich ihres Zusammenwirkens formulieren beide Autoren die These, die der Theorie ihren Namen gibt - die der **Optimalen Relevanz**:

'Eine Äusserung ist dann, und nur dann, optimal relevant, wenn sie

a) genügend kontextuelle Effekte erreicht, um die Aufmerksamkeit des Hörers wert zu sein;

b) dem Hörer keinen unnützen Verarbeitungsaufwand abverlangt, um diese kontextuellen Effekte zu erreichen.' (1986: 350).

4. Vorschläge für eine Spracherwerbsmethodologie im Anfängerunterricht

Wenn wir unter dem Blickwinkel dieser Thesen den gängigen Fremdsprachenunterricht analysieren, wird schnell klar, warum dort normalerweise keine Spracherwerbsprozesse funktionieren: Die im Klassenraum übliche Kommunikation - ich möchte sie mal "pädagogische Kommunikation" nennen - verläuft normalerweise in Bahnen, und dreht sich um Themen, die eine Mobilisierung der von der RT beschriebenen normalen Sprachverarbeitungsmechanismen weder benötigt, noch verlangt, noch erlaubt. Sprachliche Kommunikation wird im traditionellen Unterrichtskontext als Übertragung und Empfang linguistischer Konzepte angesehen.

Ich habe dieses Modell dazu benutzen, die Konditionen zu definieren, die im Klassenraum gegeben sein müssen, damit Spracherwerb möglich wird.

Mein Ausgangspunkt: Spracherwerb im Unterricht kann nur dann erreicht werden, wenn die im Unterricht verwendeten linguistischen Elemente *relevant* für das Verhalten der Erwerber im Unterrichtskontext sind; sie müssen kontextuelle Effekte haben, die mit einem Minimum an Verarbeitungsaufwand erreichbar sind. Nur so werden die Erwerber die neuen linguistischen Elemente verarbeiten (d.h. Intake produzieren) und zwar auf dem Hintergrund ihres Vorwissens²⁵, ihrer Vorkenntnisse, persönlichen Situation und Interessen.

Weiter habe ich angenommen, dass dazu in erster Linie das Unterrichtsgeschehen selbst thematisiert werden muss, das heisst das Interagieren einer Gruppe von Erwerbern und eines Lehrers im zeitlichen und

²⁵ Was die Funktion des Vorwissens betrifft, folgt die RT einerseits kognitiven Lerntheorien, die "menschliche Lernprozesse als Informationsverarbeitungsprozesse auffassen, in denen Lernende sich aktiv und unter Einbeziehung bereits vorhandener Wissensstrukturen mit Informationen aus der Umwelt auseinandersetzen", und die postulieren, daß "gelernt wird, wenn Lernende aktiv einen Wechselbezug zwischen ihrem Vorwissen einerseits und neuen Informationen andererseits herstellen" (R. Wicke & Ko Melief, 1995: 5).

Sie modifiziert diese Theorien aber zum einen dahingehend, daß sie unter dem Begriff 'Vorwissen' nicht nur Automarken oder bekannte Sportler erwähnt, sondern ihn auf alle dem konkreten persönlichen Verhalten zugrundeliegenden Vorkenntnisse ausdehnt.

Und andererseits postuliert sie, daß die Wirkung dieses Vorwissens weitgehend unbewußt ist und durch bewußte Prozesse nur *a posteriori* beeinflusst werden kann, wenn eine Interpretation nicht die erwarteten Effekte zeitigt.

räumlichen Kontext eines Klassenzimmers:

Nur wenn die Erwerber die Chance haben, die gehörten linguistischen Elemente einem Kontext, d.h. auch einer Sprecherintention, und dem darin implizit Enthaltenen, zuzuordnen und als solche zu interpretieren, werden sie die gehörte Sprache auf natürliche Weise verarbeiten können.

Da dieser Unterrichtskontext nur für beschränkte Zeit verwendbar ist, dürfte klar werden, warum bereits im Titel dieser Arbeit die Realisierbarkeit dieser Vorschläge auf die 'ersten 50 Stunden Deutschunterricht' eingeschränkt wurde²⁶.

Welche Maßnahmen meiner Erfahrung nach zur Erreichung dieses Ziels im Einzelnen nötig sind, werde ich mit Hilfe eines Schemas zusammenfassen, das sich im Anhang befindet.

Jede der darauf ersichtlichen drei Spalten entspricht einer Stufe bei der Verwirklichung dieses Ansatzes:

- die Analyse, bzw. Auswahl der theoretischen und situationalen Grundlagen;
- die Formulierung der didaktischen Konsequenzen;
- die Fase der methodologischen Realisierung.

Beginnen wir mit der ersten Spalte.

In ihr finden wir die wichtigsten theoretischen und situationalen Faktoren, die analysiert, bzw. in Betracht gezogen wurden:

- die Unterrichtssituation;
- die Relevanztheorie;
- die Lernsituation.

Ich werde mich hier aus Platzgründen auf die didaktischen und methodologischen Konsequenzen konzentrieren, die sich aus der RT ergeben: der Notwendigkeit, mit dem Input ein Maximum an kontextuellen Effekten sicherzustellen, und diese mit einem Minimum an Verarbeitungsaufwand zu erreichen.

Gehen wir damit zur zweiten Spalte über.

Bezüglich der ersten Bedingung für Optimale Relevanz, dem Maximum an kontextuellen Effekten, sehen wir, dass ich zu ihrer Erreichung die Beachtung des 'hier-und-jetzt'-Prinzips (here-and-now²⁷) für nötig gehalten habe.

Das ist meines Erachtens nötig, weil wir mit Anfängern arbeiten, und die Zuhilfenahme eines abstrakten Kontextes weit über die Möglichkeiten dieser

²⁶ Wenn ich von 50 Stunden spreche, so handelt sich dabei um einen empirischen Wert, der sich im Laufe meiner nun schon fast 20-jährigen Lehr- und Forschungstätigkeit ergeben hat, und der für mich mehr oder weniger eine untere Grenze markiert, d.h. diejenige Stundenzahl, die meiner Erfahrung nach mindestens nötig ist um Erwerbsprozesse im Fremdsprachenunterrichts Deutsch in der Auslandssituation in Gang zu setzen.

²⁷Cf. M. Long, 1983; R. Ellis, 1984.

Erwerbergruppe hinausgehen würde:

Anfänger zeichnen sich eben dadurch aus, dass sie, wenn sie richtige sind, kein einziges Wort der neuen Sprache beherrschen und anfangs nur dann Hypothesen mit Aussicht auf Erfolg machen können, wenn sich die benutzte Sprache auf konkrete, d.h. beobacht- oder erfahrbare Inhalte bezieht.

Unter diesem Gesichtspunkt sind auch die didaktischen Konsequenzen zu interpretieren, die zur Sicherstellung eines "Minimalen Verarbeitungsaufwands" getroffen wurden:

Der Ausgangspunkt meiner Überlegungen war auch hier wieder die anfängliche Unkenntnis des linguistischen Kodes durch unsere Erwerber.

Und die erste Schlussfolgerung, die sich daraus ergab war: wer keine Wörter versteht, der sollte zuerst einmal gar nicht versuchen, sie im Detail zu entziffern, sondern mit den aussersprachlichen Elementen (Gesten, Mimik, Weltkenntnis) beginnen.

Ich weiss, das kann ketzerisch klingen, vor allem in den Ohren von LehrerINNEN, die gewohnt sind, sich ausgehend vom Vokabel- und Grammatikstudium langsam der kommunikativen Kompetenz zu nähern.

Aber trotzdem möchte ich hier die These verteidigen, dass von Seiten der Erwerber, und vor dem Verstehen oder Einsatz linguistischer Mittel, eine allgemeine Analyse der Sprechsituation, der Absichten des Partners, etc.. geleistet werden muss.

Es handelt sich dabei für mich um eine der wichtigsten, beim natürlichen Spracherwerb beobachtbaren Kommunikationsstrategien.

Um diese Aufgabe leisten zu können, müssen die Erwerber natürlich zuerst einmal bereit sein, sich diesen Problemen zu stellen.

Deshalb die Motivationsförderung, die darin bestehen sollte, die Kursteilnehmer in grossen Zügen über die theoretischen Grundlagen des Unterrichts und ihre praktischen Konsequenzen aufzuklären.

Darüberhinaus müssen sie aber auch gewisse Anhaltspunkte bekommen, und Ideen darüber, was sie im Unterricht erwartet und welche Kommunikationsstrategien sie einsetzen können.

Die Lehrersprache (*teacher-talk*) sollte ebenfalls so abgestimmt sein, dass sie den Erwerbern mit Gesten und Mimik so weit wie möglich entgegenkommt - so wie jemand es automatisch macht, der im Alltag mit einer Person Kontakt aufnehmen will, die nur eine mangelhafte Sprachkompetenz besitzt.

Aufgabe des Lehrers ist es dann ebenfalls, auf einen graduellen Anstieg der Verarbeitungskapazität hinzuarbeiten.

Dabei ist es meines Erachtens unumgänglich, eine "kognitive Progression"

einzuhalten, d.h. die Verarbeitungsleistung am Anfang sehr gering zu halten, und dann langsam zu erhöhen.

Der Schwierigkeitsgrad lässt sich auf dem Hintergrund der RT durch den zur Auswertung nötigen Kontext definieren: je unmittelbarer er ist, um so leichter ist eine Bedeutungszuordnung möglich.

Wie aus dem Schema erkennbar ist, habe ich dazu ein Drei-Stufen-Modell entwickelt:

- die erste Stufe repräsentiert den imitative Kontakt mit grundlegendem Vokabular und Formeln, die ständig im Unterricht auftauchen können.

Der Kontakt mit diesen sprachlichen Mitteln geschieht im Rahmen von Aufgaben ('tasks') die sich auf den unmittelbaren Klassenkontext beziehen.

- auf der zweiten Stufe, nach 8 bis 10 Stunden, werden dann linguistische Elemente eingeführt und benutzt, die zur Organisation von komplizierteren Aktivitäten nötig sein werden, d.h. mit solchen die mit dem Gebäude zusammenhängen;

- und auf der dritten schließlich Elemente, bei deren Verarbeitung über den konkreten, engen Kontext des Unterrichts und des Gebäudes hinausgegangen werden muss.

Die kritischste Fase ist meiner Erfahrung nach die erste, in der die Studenten unter Einsatz von Gestik und Mimik, begleitet durch situationsabhängige Sprache zu Aktivitäten veranlasst werden sollen, die, wie bemerkt, den Gebrauch von grundlegendem Vokabular und Formeln zum Inhalt haben.

Es sind in dieser Fase vor allem Lehreranweisungen und Befehle, die spontan ausgeführt werden müssen, um eine Überprüfung / Korrektur der ständig zu leistenden Hypothesen zu ermöglichen.

Und das verlangt von StudentINNen, die an Grammatikanalysen gewohnt sind, natürlich eine Reorientierung ihrer Aufmerksamkeit.

Dieser Prozess der Hypothesenbildung, die Gewöhnung daran, ist meines Erachtens für das Ingangsetzen von Erwerbsprozessen der entscheidende Punkt: der erwachsene Erwerber wird ja, wenn unsere Grundannahmen zutreffen, automatisch geneigt sein den gehörten Wörtern Bedeutung zuzumessen, die im Zusammenhang mit seiner in der Erstsprache erworbenen Kompetenz stehen.

Das kann sehr gut am Beispiel der internationalen Wörter verdeutlicht werden:

Wenn ein spanischer Erwerber hört "Gib mir bitte deinen Mantel!", so denkt er wohl spontan an das spanische Wort 'mantel' (Tischdecke). Der situative Kontext, d.h. die Gesten des Lehrers, der z.B. auf die Garderobe zeigen kann, oder einen Mantel sogar anfassen kann, werden dem Erwerber helfen, seine ursprüngliche Hypothese zu revidieren und die Bedeutung der Sprecherintention anzupassen.

Die Notwendigkeit, das Hypothesenbilden zu üben, erfordert natürlich den

ausschliesslichen Gebrauch der Zielsprache, damit die Erwerber (wie beim natürlichen Spracherwerb) keine Zeit für rein formorientiertes Analysieren (z.B. warum maskulin? warum diese Endung?, etc...) während der Interaktion haben.

Weiter müssen die benutzten Aktivitäten als solche, das heisst unabhängig von ihrem linguistischen Inhalt, attraktiv sein; sie sollten Spaß machen, damit die Erwerber eine menschliche Lust zur Teilnahme verspüren, und so zu der in einer neuen Sprache immer höheren Verarbeitungsleistung motiviert werden.

Der letzte Aspekt, der in diesem Zusammenhang erwähnt werden muss, sind Verarbeitungshilfen, die sich die Erwerber ausserhalb des Klassenraums aneignen können.

Ich habe eingangs schon erwähnt, dass ich Erwerben und Lernen bei Erwachsenen keineswegs als unversöhnliche Gegensätze betrachte, oder, wie Stephen Krashen, Lernen als unnütz für den Spracherwerb betrachte.

Auf Grund meiner bisherigen Erfahrung halte ich es für empfehlenswert, die Erwerber nach den ersten 8 bis 10 Stunden mit autonomen Lernverfahren vertraut zu machen, bzw. dazu zu animieren.

Paralell dazu sollte auch im Unterricht gelegentlich ein *mediumorientierter* Diskurs, wie Ellis (1984) das vorschlug, seinen Platz haben. Es hätte keinen Sinn den Erwerbern grammatikalische Information (im weitesten Sinne) vorzuenthalten, wenn sie diese wünschen - Nur eben nicht ab der ersten Stunde und als Hauptinhalt des Unterrichts und nur soweit, als die Erwerber in der Lage sind, die betreffenden Probleme zu lokalisieren und auf Deutsch zu erfragen.

Wie wir im gleichen Teil des Schemas weiter sehen, betrachte ich auch den Einsatz des Sprachlabors in einer solchen Methode als unumgänglich, um den Erwerbern das individuelle Üben des Verstehens und Produzierens zu ermöglichen.

Ein Klassenverband zeichnet sich dadurch aus, dass bei der Interaktion immer nur eine Person zu Wort kommen kann²⁸, und diesem Defizit kann durch die individuelle Praxis im Sprachlabor gegengesteuert werden.

Das geschieht in unseren Erwerbergruppen mit einem selbst entwickelten Programm, durch das das Erlernen jener sprachlichen Elemente gefördert werden soll, die im Sprachlabor und im Unterricht von Nutzen sein können und mit dem auch, so weit wie möglich, der situationseingebundene Sprachgebrauch individuell geübt werden soll.

²⁸ Es sei hier daran erinnert, dass auch bezüglich der Rezeption diese Charakteristik des Unterrichtsraums nicht grundsätzlich erwerbshemmend sein muss. (Cf. Annelie Knapp-Potthoff (1994), die fand, dass nicht sprechende Lerner von der sprachlichen Interaktion zwischen dem Lehrer und anderen Schülern profitieren.)

Und, *last but not least*, sollten die Erwerber auch dazu animiert werden in der Freizeit auf eine der angenehmsten Weisen mit der neuen Sprache in Kontakt zu treten: mit deutscher Musik, zu der die Erwerber auch in der Auslandssituation über (CD-)Platten, und Satellitenfernsehen Zugang haben.

Unser Fachbereich gibt deshalb seit zwei Jahren über unseren Deutschlehrerverband ein Arbeitsheft 'Musik für die Freizeit' heraus, in dem Liedertexte, ihre Übersetzungen und dazugehörige Übungen angeboten werden²⁹.

Was andere konkrete methodologische Realisierungen dieser didaktischen Vorsätze betrifft, so möchte ich auf die Stichwörter in der rechten Spalte des Schemas verweisen.

Hier sind einige Inhalte aufgelistet, deren Realisierung sich durch die Kombination von Prozeduren charakterisiert, die vom Total Physical Response (TPR) Ashers und dem 'task-work'-Ansatz inspiriert wurden, beide meist, auf Grund der bei uns üblichen Klassenstärken, im Rahmen von Gruppenarbeit.

Ich habe dort auch Stichworte zu den Maßnahmen aufgelistet, die meines Erachtens zur weiteren Motivationsförderung dienen können:

- eine (theoretische und praktische) Einleitung und der zeitlich gestaffelte Einsatz von Informationsblättern zu Kommunikations- und Lernstrategien.
- Eine Lehrersprache, die sich durch drei Charakteristiken auszeichnet:
 - Fehlertoleranz;
 - formale Vereinfachung und
 - den Einsatz von Kommunikationsstrategien von Seiten des Lehrers³⁰.

Die Einführung in das autonome Lernen versuchen wir momentan durch den Einsatz von Hausaufgabenblättern zu einigen formalen Aspekten.

5. Zusammenfassung:

Es kann natürlich nicht geleugnet werden, dass die Realisierung all dieser Massnahmen eine beträchtliche Änderung des normalen Unterrichtsgeschehens voraussetzt.

Aber ist der Begriff 'Unterricht' wirklich so statisch, daß es gänzlich unmöglich ist, wenigstens zeitlich begrenzt, im Rahmen einer Art Vorkurs³¹, Sonderformen zu praktizieren?

²⁹ Cf. A. Haidl, 1996 (b).

³⁰ Cf. A. Haidl (im Druck): "El discurso del profesor en el aula: algunas ideas para la enseñanza de lenguas extranjeras"

³¹ Der Begriff wurde einer Arbeit von R. Hinkel (1995: 20) entnommen.

Ich weiss, viele halten es nicht für möglich, mit Erwachsenen Unterrichtsformen zu realisieren, die nicht mit dem bewussten Lernen beginnen. Ein Großteil der Lehrer geht davon aus, dass Erwachsene schon in der allerersten Stunde Grammatikvermittlung wollen³².

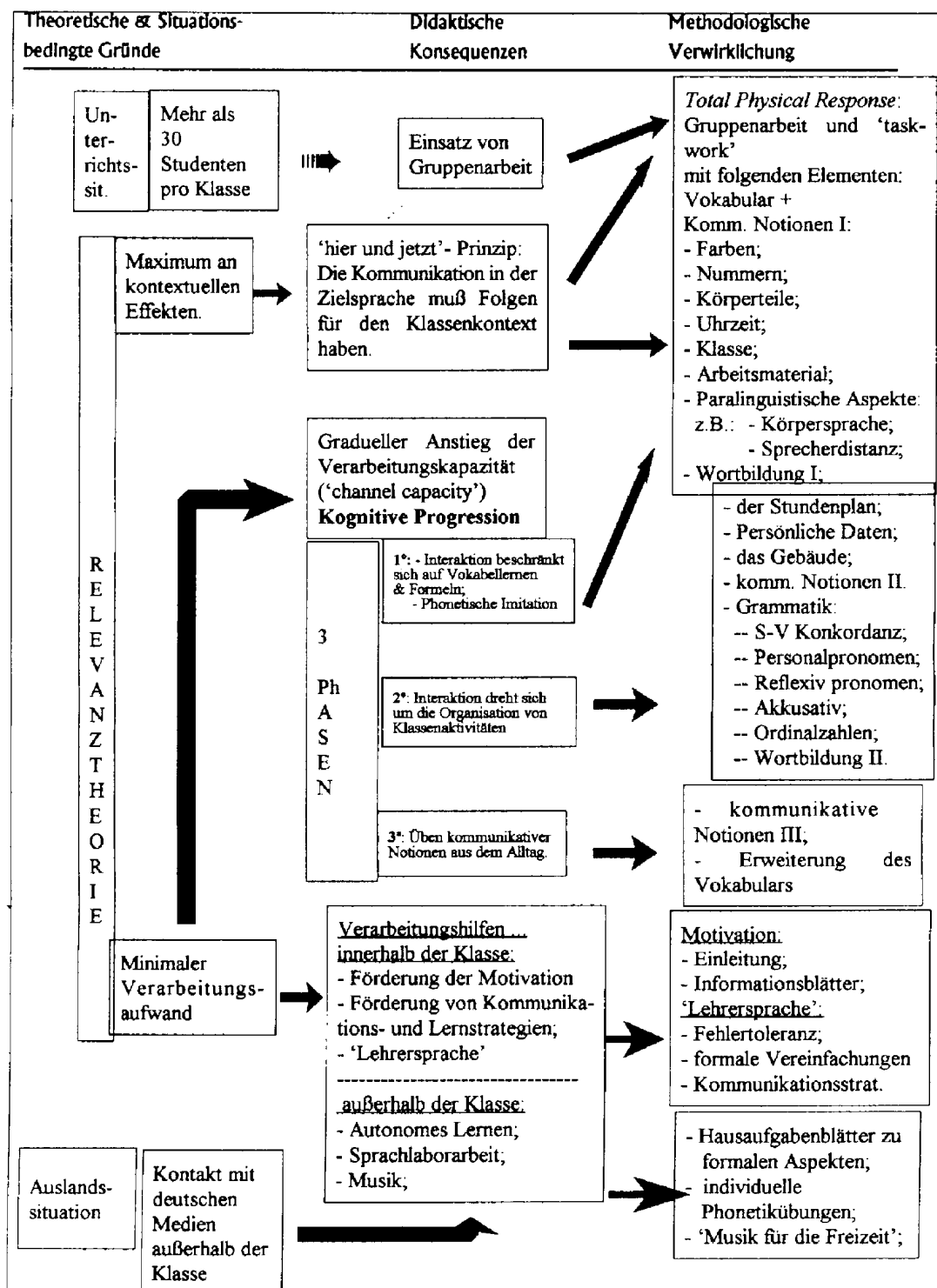
Ich habe diesbezüglich die gegenteilige Erfahrung gemacht: wenn man den Erwerbern zu Beginn des Kurses die Möglichkeit anbietet *zu lernen*, in einer neuen Sprache zu überleben, wenn man ihnen Inhalte anbietet, die sie durch die Aufgabenstellung fordern und ihr Interpretationsvermögen ansprechen, wenn man ihnen dazu durch die Gestaltung der Inhalte und die verwendete Lehrersprache hilft, nehmen viele von ihnen dieses Angebot mit großem Interesse an - letzten Endes deshalb, weil sie sich, wie viele offen aussprechen, bewusst sind, dass sie in ihrer ersten Fremdsprache, meist Englisch, trotz jahrelangem formalen Lernen, nur eine sehr unbefriedigende mündliche Kompetenz erreicht haben.

D. Rösler (1994: 7), der die Unterschiede zwischen Fremd- und Zweitsprachensituation auch unter dem Blickwinkel der Auslandssituation analysiert, kommt zu der Schlußfolgerung, daß es in der Auslandssituation das Hauptziel des Unterrichts sein sollte, die "Bereitschaft für und die Lust auf ungesteuerte Kontakte mit der Zielsprache und Zielkultur zu fördern".

Ich stimme dieser Absichtserklärung voll zu, möchte ihr aber aus der Perspektive der Spracherwerbstheorie und der Auslandssituation hinzufügen, dass Bereitschaft und Lust allein nicht ausreichen. Sie sollten vielmehr Hand in Hand gehen mit Maßnahmen, die auch die Befähigung zu ungesteuerten Kontakten zum Ziel haben.

Und dazu kann, unserer bisherigen Erfahrung nach, die hier skizzierte Gestaltung der ersten 50 Stunden Deutschunterricht beitragen.

32 cf. Carli, 1990: 36.



Anhang: Die ersten 50 Stunden Deutsch

6. Bibliographie:

- Allwright, D.** (1988), Observations in the Language Classroom, Longman.
- Apeltauer, E.** (1987): Einführung in den gesteuerten Zweitspracherwerb. München.
- Apeltauer, E.** (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs, Fernstudienprojekt des DIFF, der GhK und des Goetheinstituts. Allgemeiner Herausgeber: Prof. Dr. Gerhard Neuner, Gesamthochschule Kassel, Langenscheidt.
- Bausch K. R.**, (1995³) "Erwerb weiterer Fremdsprachen im Sekundarschulalter", in: **Bausch, R./Christ, H./Krumm, H.-J.** (Hrsg.), SS. 446-451.
- Bausch K. R. & Königs F. G.** (1983), "Lernt oder 'erwirbt' man Fremdsprachen im Unterricht", *Die Neueren Sprachen* 82 (1983): 208-336;
- Bausch K. R. & Königs F. G.** (1985) "(Er-)werben und (Er-)lernen. Eine Antwort auf zwei Antworten", *Die Neueren Sprachen* 84 (1985): 218-233;
- Bausch, R./Christ, H./Krumm, H.-J.** (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke: Tübingen/Basel 1995³.
- Bialystok, E.** (1983), "Some factors in the selection and implementation of communication strategies". In: Færch, C. & Kasper, G. (eds), Strategies in Interlanguage Communication, SS. 100-118, Harlow, England: Longman.
- Butzkamm, W.** (1990), "Five Hypothesis about Language Learning and Teaching", in: *Die Neueren Sprachen* 89:3 (1990): 264-278.
- Bygate M.** (1987) Speaking, Language Teaching - A Scheme for Teacher Education. Oxford UP.
- Carli, A.** (1990), "Zum Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache aus italienischer Sicht: Schwerpunkt Deutsch als zweite Fremdsprache", in: Bausch & Heid (Hrg.) Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven, Bochum.
- Corder, S.P.** (1976), "The study of Interlanguage", in: Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics, München: Hochschulverlag. Auch in Corder (1981), Error Analysis and Interlanguage, Oxford: OUP.
- Corder S.P.** (1980) "Second Language Acquisition Research and the Teaching of Grammar", *BAAL* (British Association of Applied Linguistics) *Newsletter* n° 10.
- Ellis, R.** (1984), Second Language Development in the Classroom, Pergamon.
- Felix, S. W. & Hahn, D.** (1985), "Fremdsprachenunterricht und Spracherwerbsforschung", *Die Neueren Sprachen* 84 (1985): 191-206.
- Guijarro, J.L.** (1990), "Perspectiva de una pasión ornitológica desde un ala delta, o: algunos problemas cognoscitivos ante el punto de vista", in: *Estudios de Lengua y Literatura Francesas*, Universidad de Cádiz, n° 4,

1990, SS. 59-72.

- Haidl, A.-G.** (1990) Aportaciones a la Teoría de la Adquisición: una Metodología del Alemán para Universitarios Españoles. Tesis Doctoral. Universidad de Cádiz.
- Haidl, A.-G.** (1993) "La 'Teoría de la Relevancia' y los procesos de adquisición en la enseñanza de idiomas extranjeros", *Pragmalingüística*, 1, pp. 367-98.
- Haidl, A.-G.** (1996a) "'DaF in Andalusien'. Überlegungen und Hypothesen zu einer möglichen Arbeitsrichtung", in: *Magazin, Zeitschrift des andalusischen Germanistenverbands*, nº 1, Cádiz: Área de Alemán de la UCA y Asociación de Germanistas de Andalucía, julio 1996: 16-38.
- Haidl, A.-G.** (1996b) "Musik für die Freizeit: Vorschläge für ein den Fremdsprachenunterricht begleitendes Projekt", en: *MagaZIN, Material für DaF*, nº 1, Cádiz: Área de Alemán de la UCA y Asociación de Germanistas de Andalucía, marzo 1996: 1-4.
- Haidl, A.-G. & A. Bocanegra** (1997) "A relevance-driven model for input processing", en: L. Díaz & C. Pérez (ed.): Actas de la 7ª Conferencia de EUROSILA, Barcelona, Universidad de Pompeu Fabra, ISBN 84-88042-21-3, pp: 395-402.
- Hinkel, Renate** (1995): "Wir wollen uns kennenlernen", in: *Fremdsprache Deutsch*, nº 13, 2, 1995, München: Goethe Institut und Verlag Klett, SS 20-23.
- Knapp-Potthoff, Annelie** (1994): "Co-lernen im Sprachlehrdiskurs: Zwischen Input- und Outputhypothese", *DNS* 93:3 (1994) 256-272.
- Königs, Frank G.** (1992): ",Lernen' oder ,Erwerben' Revisited. Zur Relevanz der Zweitsprachen-erwerbsforschung für die Sprachlehrforschung", in: *Die Neueren Sprachen* 91:2 (1992): 166-179.
- Long, M.H.** (1983) "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input", *Applied Linguistics* 4, 126-41.
- Quetz, J. (1995³)** "Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter", in: **Bausch, R./Christ, H./Krumm, H.-J.** (Hrsg.), 451-456.
- Raupach, M.** (1983), "Analysis and evaluation of communication strategies", in: Færch, C. & Kasper, G. (eds), Strategies in Interlanguage Communication, SS. 199-209, Harlow, England: Longman.
- Ringbom, H.** (1987), The Role of the First Language in Foreign Language Learning. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Rösler, D.** (1994): Deutsch als Fremdsprache, Sammlung Metzler, Realien zur Sprache, Verlag J.B. Metzler, Stuttgart, Weimar.
- Tarone, E.** (1981), "Some thoughts on the notion of 'communication strategies'", *TESOL Quarterly*, 15, 285-295.

- Tarone, E.** (1984), "Teaching strategic competence in the foreign-language classroom", in: Savignon S.J. & Berns M.S. (Eds), Initiatives in communicative language teaching, SS. 127-136, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Wicke Rainer E. & Melief, Ko** (1995), "Die ersten Stunden und Wochen Deutschunterricht", in: *Fremdsprache Deutsch*, n° 13, 2, 1995, München: Goethe Institut und Verlag Klett, SS 4-8.
- Wode, H.** (1985), "Die Revolution frißt ihre Kinder", *Die Neueren Sprachen* 84 (1985): 206-218;
- Wolff, Dieter** (1990): "Zweitsprachliches Verstehen: Vom Produkt zum Prozeß. Vorbe-merkungen zu einem Themenheft", in: *Die Neueren Sprachen* 89:6 (1990):527-532.